REVISÃO DE LITERATURA
http://www.gvaa.com.br/revista/index.php/INTESA

ISSN 2317-305X
Informativo Técnico do Semiárido

Uma abordagem sobre os dilemas da avaliação escolar

An approach to the dilemmas of school evaluation

José Ozildo dos Santos Segundo[1]; Rosélia Maria de Sousa Santos[2]; José Ozildo dos Santos[3]; Aline Carla de Medeiros[4];Patrício Borges Maracajá[5]*

Resumo: A cultura escolar, não sabe descrever a aprendizagem do aluno sem passar pela avaliação. A avaliação tem um lugar natural na escola. É como se o ato de ensinar-aprender ficasse mutilado sem a avaliação. Assim, as três dimensões ensinar-aprender-avaliar são entendidas indissociáveis no âmbito do ensino escolar. Avaliar a aprendizagem significa mais do que conferir ou aferir respostas corretas dadas pelos alunos em relação às questões previamente definidas pelo professor examinador. No contexto escolar, quaisquer formas de avaliações, sejam provas, trabalhos em grupo, pesquisas, participação do aluno nas atividades rotineiras de sala de aula, ao serem avaliadas, deverão, sempre, constituir-se em novo momento de descoberta e possibilidade de novas aprendizagens, ou seja, algo dinâmico e não estático. A avaliação deve contemplar aspectos qualitativos que são difíceis de serem mensurados, pois, envolvem objetivos subjetivos, postura, política, crenças e valores. Os instrumentos de avaliação são determinados pelas ideias e modelos da realidade em que o profissional atua (instituição). Serve como um meio de controle, feito através de atribuição de pontos ou notas, para que os alunos realizem as tarefas e tenham comportamentos esperados, no qual o professor e a instituição desejam. Os estudos sobre avaliação escolar nunca se esgotam, mas percebe-se a necessidade de que antes de qualquer mudança no processo avaliativo é necessário que haja uma mudança de postura de todos os envolvidos com a educação dos alunos e futuros educadores.

Palavras-chave: Avaliação. Contexto escolar. Dilemas.

Abstract: The school culture, do not you describe the learning of the student without passing through the review. The review has a natural place in school. It is as if the act of teaching - learning stay mutilated without review. Thus, the three dimensional teaching-learning - evaluation are inseparable understood in the context of school education. Assess learning means more than giving or calibrate correct answers given by students regarding issues previously set by the examiner teacher. In the school context, all forms of assessments are tests, group work, research, student participation in the daily activities of the classroom, to be evaluated, should always form themselves into new moment of discovery and possibility of new learning, something dynamic and not static. The evaluation should include qualitative aspects which are difficult to measure, therefore, involve subjective goals, attitude, politics, beliefs and values. Assessment instruments are determined by the ideas and models of reality in which the professional acts (institution). Serves as a means of control, done by awarding points or notes for students to perform the tasks and have the expected behaviors, in which the teacher and the institution wish. Studies on school evaluation never run out, but realizes the need that before any change in the evaluation process there needs to be a change of attitude of everyone involved with the education of students and future educators.

Keywords: Evaluation. School context. Challenges and Prospects.

---

*Autor para correspondência
Recebido para publicação em 11/08/2015; aprovado em 18/11/2015
[1] Graduando em Pedagogia pela UFRN, ozildosegundo@htmail.com
[2] Professora da rede privada, mestranda em Sistemas Agroindustriais (UFCG-CCTA), roseliasousasantos@hotmail.com
[3] Professor da rede privada, mestre em Sistemas Agroindustriais (UFCG-CCTA), joseozildo2014@outlook.com
[4] M. Sc em Sistemas Agroindustriais pela UFCG/CCTA – Pombal – PB E-mail: alinecarla.edu@gmail.com
[5]Professor D.Sc. da UFCG-CCTA, patriciomaracaja@gmail.com



1 Introdução

A avaliação surgiu com o objetivo principal de observar questões como os fatores que interferem na atribuição de uma nota e as condições que um instrumento deve ter para permitir resultados mais precisos. No cotidiano escolar, o que usualmente denomina-se avaliação está voltada predominantemente para provas e exames e, embora muito criticada essa prática é preponderante, o que denuncia um conceito ainda aprisionado à ideia de verificação quando na verdade deveria ser um ato dinâmico, processual e compartilhado, um momento singular entre professores e alunos.

O processo de avaliação deve abranger a organização escolar como um todo: as relações internas à escola, o trabalho docente, a organização do ensino, o processo de aprendizagem do aluno e, ainda, a relação com a sociedade.

Nessa perspectiva, torna-se fundamental a constituição de um conceito de avaliação escolar que atenda às necessidades de escolarização das camadas populares, porque são elas que mais têm sofrido como o modelo de escola atual. E, se o movimento amplo da sociedade impõe um novo tipo de escola, impõe, também, a necessidade de um novo referencial para a constituição dos processos de avaliação.

Explica Perrenoud (1999, p. 13), que "a avaliação não é um fim em si". Ela pode ser vista como "uma engrenagem no funcionamento didático", que "serve para controlar o trabalho dos alunos e, simultaneamente, para gerir os fluxos".

Ao procurar romper com a avaliação somativa, abolindo as notas como o critério de comprovação de um determinado produto previamente esperado, a nova concepção de avaliação procura trazer à tona o valor dos aspectos globais do processo ensino-aprendizagem.

No presente trabalho, buscou-se identificar os principais problemas relacionados à avaliação escolar, bem como, dimensionar as perspectivas do ato avaliatório, mostrando que caminhos seguir para se obter os melhores resultados possíveis, no processo ensino-aprendizagem.

A PRÁTICA AVALIATIVA: Considerações Iniciais

A cultura escolar, não sabe descrever a aprendizagem do aluno sem passar pela avaliação. A avaliação tem um lugar natural na escola. É como se o ato de ensinar-aprender ficasse mutilado sem a avaliação. Assim, as três dimensões ensinar-aprender-avaliar são entendidas indissociáveis no âmbito do ensino escolar.

Para Zabala (2001, p. 196), "a avaliação é considerada como um instrumento sancionador e qualificador, em que o sujeito da avaliação é o aluno e somente o aluno, e o objeto da avaliação são as aprendizagens realizadas segundo certos objetivos mínimos para todos".

A avaliação tornar-se-á essencial ao sistema escolar, a partir do momento em que a mesma estiver de fato oportunizando uma reflexão sobre o que é verdadeiramente ensinar e educar. Isto ocorrerá no instante em que os educadores voltados para uma prática extremamente tradicional deixarem de considerar o ato de avaliar como medidor da qualidade de ensino dentro do sistema escolar (VASCONCELOS, 1995).

É preciso que o professor, enquanto mediador no processo de ensino aprendizagem e aquisição do conhecimento, possa estar propondo aos alunos uma relação da qual a partir de uma reflexão conjunta ambos, professor e aluno, possam estar construindo uma nova forma de aquisição do conhecimento.

Atualmente, a avaliação da aprendizagem escolar, além de ser praticada com uma tal independência do processo de ensino-aprendizagem, vem ganhando aspectos de independência da relação professor-aluno. As provas e exames são realizados conforme o interesse do professor ou do sistema de ensino. Nem sempre se leva em consideração o que foi ensinado.

AVALIAÇÃO: Conceituação

O termo avaliação tem origem na palavra latina *'valere'*, que quer dizer atribuir valor a alguma coisa. No entanto, o conceito avaliação é formulado a partir das determinações da conduta de atribuir um valor ou qualidade a alguma coisa, ato ou curso de ação, que por si, implica um posicionamento positivo ou negativo em relação ao objeto, ato ou curso de ação avaliado.

> A avaliação é um método de adquirir e processar evidências necessárias para melhorar o ensino e a aprendizagem; inclui uma grande variedade de evidências que vão além do exame usual de 'papel e lápis'; é um auxílio para classificar significativos e as metas educaciona processo para determinar em que medida os alunos estão se desenvolvendo dos modos desejados; é um sistema de controle de qualidade, pelo qual pode ser determinada, etapa por etapa, do processo ensino-aprendizagem (SANT'ANNA et al., 1996, p. 177).

Toda discussão acerca da avaliação segue a linha de que a esta deve conceber-se como instrumento de coleta de informações sistematizadas e interpretadas para que após realizados esses procedimentos, seja possível a tomada de decisão sobre o processo ensino-aprendizagem.

Sob esta perspectiva, avaliar significa momento capaz de revelar o que o aluno já sabe, os caminhos que percorre para alcançar o conhecimento e possibilitando a aquisição de novas aprendizagens.

Avaliar a aprendizagem significa mais do que conferir ou aferir respostas corretas dadas pelos alunos em relação às questões previamente definidas pelo professor examinador. Por isso, "a avaliação deixa de ser um momento terminal do processo educativo (como hoje é concebida) para se transformar na busca incessante de compreensão das dificuldades do educando e na dinamização de novas oportunidades de conhecimento" (HOFFMANN, 1996, p, 22).

Em todos os aspectos, a avaliação deve ser compreendida de forma multifacetada, em que aluno e professor são avaliados, tendo como pressuposto o processo de ensino e aprendizagem.

TIPOS DE AVALIAÇÕES

Existem duas formas fundamentais de avaliar, uma informal e outra formal. A informal se caracteriza por ser uma avaliação espontânea, nem sempre é manifestada, tornada pública. A avaliação formal tem caráter sistêmico e é diferente da informal, apresenta forma e critérios explícitos, procedimentos definidos e se fundamenta em pressupostos teóricos de avaliação (MOURA, 2004).

Afirma Moura (2004, p. 31) que:

> A avaliação formal possui sempre certo caráter de credibilidade. É uma avaliação externa a quem é avaliado, tem caráter extrínseco. Ao passo que na avaliação informal os processos assumem a singularidade do avaliador, na avaliação formal são considerados dois tipos de processos, o somativo e o formativo legitimado pela teoria. O primeiro que diz respeito à avaliação somativa, é realizado no final do programa instrucional que se quer avaliar. Visa sempre resultados e seu objetivo principal é julgar o programa ou realidade a ser avaliada; lança mão da medida para comparar valores, expressando, normalmente, seus resultados por meio de números.

A avaliação formativa é realizada no decorrer de um programa instrucional, visando aperfeiçoá-lo. Tem como preocupação o processo pelo qual o programa ou a realidade avaliada se desenvolvem. Utiliza-se para expressar o grau de desenvolvimento dos processos, tanto de medidas como de descrições qualitativas.

Embora ambos os processos tenham objetivos diferenciados, do ponto de vista social, podem ser usados para selecionar, discriminar e legitimar as diferenças de classe dos avaliados, podem tornar-se exímios instrumentos de dominação nas mãos da classe dominante.

Bourdieu e Passeron (1995), concebem a avaliação como um mecanismo de seleção e classificação do indivíduo, enquanto Foucault (1987) a considera como forma de a escola obter a submissão do aluno. Em síntese, vêm a avaliação realizada nas situações de exame como um instrumento para a conservação e a reprodução da sociedade.

A avaliação da aprendizagem não se restringe à mensuração nem é uma atividade isolada na prática pedagógica, um mecanismo neutro ou uma questão puramente técnica, desprovida de intencionalidade. É uma questão epistemológica, mas é também política, por se constituir em momento privilegiado, no qual o poder se manifesta. No entanto, para se compreender como acontece a avaliação no interior da escola, é preciso analisar essa instituição no contexto da sociedade.

A AVALIAÇÃO NA PRÁTICA

A escola surgiu juntamente com o aparecimento de grupos dominantes nas sociedades antigas que passaram a usá-la para se fortalecerem na relação de dominação social.

Na concepção de Maciel (2003), o privilégio da escola, depois de muito debate, passou a ser compartilhado com as classes menos favorecidas, mas de uma forma diferenciada tal que a classe dominante não veio a perder sua posição de gestora da sociedade.

A avaliação escolar surgiu como um mecanismo de manutenção da sociedade de classes. Pelo seu aspecto predominantemente quantitativo, ela diferencia, num processo competitivo, quem pode galgar os melhores lugares na sociedade: as chances são dadas a todos, mas só alguns sabem aproveita-las.

Freitas (1995) discute a predominância do tripé avaliativo em sala de aula constituído pelo domínio do conhecimento, do comportamento e dos valores e atitudes, por onde se exercita relações sociais de dominação e submissão ao professor e á ordem.

Ainda segundo Maciel (2003), por entender que as formas avaliativas escolares não estão, de modo geral, contribuindo para uma formação de qualidade a literatura as têm revisado e as publicações a respeito trazem para o debate a necessidade de tornar a avaliação um elemento integrador e formativo no sentido da autonomia e emancipação.

Talvez, pela sua característica peculiar de considerar os processos e não resultados, de objetivar o aperfeiçoamento e não o julgamento, a avaliação formativa tem sido apontada pela literatura, como uma abordagem emancipatória em que os processos podem ser

valorizados, as individualidades e diversidades respeitadas e as ações coletivas estimuladas.

No tocante a aprendizagem, estimula-se nesse processo o ensino diferenciado, que não significa a negação do grupo, mas, sim, um tratamento individualizado às diferenças que pode ser feito no grupo.

Segundo Boruchovitch (1993), com abordagem formativa, a avaliação estimula o aluno a refletir sobre sua aprendizagem, a desenvolver sua metacognição, entendida pelo autor como o conhecimento que o indivíduo tem de como se dá o processo de construção do seu conhecimento, a desenvolver, ainda, a sua autonomia em avaliar os procedimentos e resultados que assume ao realizar atividades e tarefas.

Adquire, portanto, segurança e confiança perante os procedimentos que estabelece para realizar suas escolhas e opções tanto nas atividades escolares como nas outras que a vida lhe solicita. Essa abordagem pode ser assumida com vista à melhoria do ensino e da aprendizagem favorecendo o desenvolvimento de alunos críticos, autônomos e metacognitivos.

Certamente, pelo seu aspecto peculiar de valorizar o processo, de preocupar-se com a aprendizagem, e a escola encontrar-se num contexto em que as notas e estatísticas de rendimento valem mais que processos efetivos de aprendizagem, muito se resistirá para que a avaliação formativa se concretize como prática pedagógica legítima.

DESAFIOS DO PROCESSO AVALIATÓRIO

Atualmente na escola, a avaliação tem sido praticada para aprovar ou reprovar os alunos, caracterizando-se como uma ameaça que intimida o aluno. Descomprometida com a aprendizagem do aluno, contribui para autoimagem negativa, causando reprovação e repetência e ainda, fracasso escolar, sendo cada vez mais comum encontrar no âmbito escolar uma avaliação que prenuncia castigo.

Para Hoffmann (2004), muitas vezes a avaliação do rendimento escolar em algumas instituições não é usada corretamente pelos professores, pois não respeitam o ambiente no qual o aluno está inserido.

Numa educação que prioriza o depósito de informações, onde um ensina e o outro aprende, os instrumentos de avaliação são utilizados apenas como medidores do conhecimento, e com isso afastam-se das características humanas, caracterizando-se como uma ferramenta de exclusão escolar e social.

Observa-se ainda, que esta avaliação apresenta um caráter descontextualizado, autoritário e punitivo, que não considera o aspecto socioemocional, resultando num distanciamento entre professor e aluno. Muitas vezes, caracterizada por um processo de julgamento de valores, sobre dados relevantes da realidade em que ocorre a aprendizagem, inerentes ao contexto social ou individual de cada aluno. Este processo é subjetivo e realiza julgamentos segundo padrões pré-estabelecidos.

Luckesi (2000) propõe uma avaliação inclusiva, democrática e amorosa, em que não há submissão, mas sim liberdade. Não há medo, mas sim espontaneidade e busca. Não há chegada definitiva, mas sim travessia permanente, em busca do melhor.

O processo de aprendizagem é caracterizado como um currículo flexível, continuamente atualizado; voltado para o aprender-a-aprender e não para a pretensão de transmitir a totalidade dos conhecimentos atuais; um docente com competência pedagógica, investindo na sua formação, com um profundo conhecimento sobre o processo de aprender, sobre a relação professor-aluno; a organização curricular e a tecnologia a ser usada em aula, e por fim, uma metodologia que seja participativa tanto por parte do professor, quanto do aluno.

Na visão de Sacristán e Gómez (1996, p. 36):

> É preciso transformar a vida da aula e da escola, de modo que possam vivenciar-se práticas sociais e intercâmbios que induzam à solidariedade, à colaboração, à experimentação compartilhada, assim como a outro tipo de relações com o conhecimento e a cultura que estimulem a busca, o contraste, a crítica, a iniciativa e a criação.

Tratar a avaliação dissociada dos conteúdos, da metodologia, dos objetivos, da relação professor-aluno, professor-professor e professor-pais, enfim, do processo ensino-aprendizagem, é concebê-la como resultado, num processo em que há um que ensina e transmite o conteúdo e outro que assimila e apreende, numa relação de causa e efeito, em que há uma medida certa para cada porção.

Generalizadamente, entre os docentes, pelas razões acima explicitadas, a prova constitui o ponto central das avaliações. As demais formas de avaliação constituiriam apenas algo aleatório.

No entanto, entende Zabala (2001, p. 209) que:

> As provas estão viciadas desde o princípio, já que se estabelecem determinadas relações entre os professores e os alunos que estão tingidos de hipocrisia, quando não de inimizade. A filosofia da prova é a do engano, a do caçador e da caça e, portanto, não promove a cumplicidade necessária entre professor e aluno.

Por relacionar justamente os alunos com base no bom ou mau aproveitamento, é que as ‘provas’ recebem o nome de classificatórias. Classificatórias porque avaliam os alunos de acordo com seu desempenho, num determinado momento, em comparação com os resultados do conjunto da classe, sem que o discente tenha a

oportunidade de expor seus pontos de vista sobre suas respostas, as hipóteses que teriam levantado para a solução das questões propostas e a possibilidade de aprender a partir de erros, passíveis de serem revistos, se tais questões fossem discutidas com a classe.

Assim, no momento em que o professor elaborar provas cujas questões forem formuladas a partir de objetivos definidos, aplicando-as em situações novas e, após a correção, sejam elas discutidas com os alunos para solucionar seus problemas de aprendizagem, a prova classificatória, transforma-se numa avaliação diagnóstica.

No entanto, quaisquer formas de avaliações, sejam provas, trabalhos em grupo, pesquisas, participação do aluno nas atividades rotineiras de sala de aula, ao serem avaliadas, deverão, sempre, constituir-se em novo momento de descoberta e possibilidade de novas aprendizagens, ou seja, algo dinâmico e não estático (MORETO, 2002).

AVALIAÇÃO E SUAS PERSPECTIVAS

A aprendizagem significativa tem sido muito comentada por estudiosos em avaliação. De acordo com Hoffmann (2004, p. 83):

> A expressão 'aprendizagem significativa' aparece com frequência nas discussões sobre avaliação, justificando-se muitas vezes, dificuldades de aprendizagem e de interesse do aluno pelo fato de se desenvolver propostas pedagógicas que não contemplem esse pressuposto.

A avaliação para a aprendizagem significativa apóia-se nos conhecimentos prévios do aluno e é concebida através do processo de coleta e interpretação de informações que o educador utiliza para impulsionar a aprendizagem.

Assim, se as propostas pedagógicas não contemplam a necessidade de uma aprendizagem significativa que parte dos conhecimentos que o aluno já possui a respeito de determinado conteúdo, é compreensível a falta de interesse que o aluno demonstra em relação a algum conteúdo que a ele é apresentado. Pois, o aluno precisa saber que significado essa aprendizagem tem na sua vida e relacioná-la com o conhecimento que já possui a respeito do que está sendo apresentado.

Para Vasconcellos (2003, p. 149):

> O conhecimento novo é elaborado a partir do conhecimento prévio, das representações mentais que o sujeito já tem. Este conhecimento prévio tem algumas características: é constituído em grande medida pela linguagem (sistema simbólico básico da espécie) e não se encontra 'solto' na mente (distribuído de forma aleatória) e sim organizado em estruturas.

No processo de construção do conhecimento absorvido na escola é indispensável considerar o estágio cognitivo em que se encontra o aluno e principalmente o contexto social em que está inserido. Isto porque é a partir dos conhecimentos empíricos do aluno, ou seja, das suas representações do mundo, que professor busca os caminhos para a solução dos problemas detectados no processo da aprendizagem.

Explica Hoffmann (2004, p. 83), que "os teóricos do conhecimento são unânimes ao afirmar que, para promover aprendizagens significativas, se deve partir das concepções espontâneas dos alunos para que os conhecimentos novos estejam relacionados às estruturas cognitivas que o aluno já possui".

A questão dos conhecimentos prévios é muito debatida quando tratamos de aprendizagens significativas, atribui-se a observação desses conhecimentos a responsabilidade de desenvolver meios favoráveis à aprendizagem. Sabe-se que a sondagem dos conhecimentos prévios é exercida primordialmente pelo exercício da modalidade diagnóstica da avaliação.

O diagnóstico verificado pelo professor não pode ter caráter inicial somente. Esse diagnóstico deve permear todo o processo ensino-aprendizagem. Obedecendo ao ir e vir necessários ao ato pedagógico.

De acordo com Demo (2002, p. 67):

> Atividade datada de tramites técnicos rigorosos, meticulosos, sistemáticos, sempre com o devido fundamento. Mas isso ainda não basta, por que é mero instrumento. O cuidado metodológico só se realiza em seus fins, quer dizer, no compromisso político com a aprendizagem do aluno e que aparece no prognóstico bem argumentado. A avaliação pode emergir como 'arte'; se incluirmos nela o talento do professor que usa o método não só para dissecar a realidade, mas, sobretudo, para iluminá-la e lhe descortinar horizontes alternativos.

Toda discussão sobre aprendizagens significativas tem como foco principal os conhecimentos prévios dos alunos. Para se chegar a esse tipo de aprendizagem, deve-se levar em consideração o conhecimento que o aluno já traz do seu cotidiano. A avaliação diagnóstica e a prognóstica sempre está permeando a ideia de avaliação significativa. Entretanto, Hoffmann (2004, p. 88) diz que:

> Embora a ativação dos conhecimentos prévios seja um ótimo ponto de partida, como apontam os autores, para se proceder a uma aprendizagem

> significativa, pretendo alertar para a necessidade de inferência do professor para detectá-las e a tomada de consciência sobre tais concepções pelos alunos como requisito fundamental para as mudanças conceituais.

Tal alerta leva o educador a investigar, sobretudo, se o conceito a respeito de determinado conteúdo ou situação, trazido pelo educando é verídico ou se é resultado de experiências equivocadas absorvidas durante sua vida. Se percebida a necessidade de intervir para que seja realizada a correção de certos conceitos, o educador deverá realizá-la. Pois,

> É necessário, assim, ajustar o discurso, em avaliação, sobre concepções prévias e condições prévias dos alunos, expressões que não são sinônimos. No que se refere a condições prévias, há muito para se conhecer de uma turma de alunos, ao iniciar o trabalho pedagógico [...], sendo perigoso os julgamentos precoces e baseados me impressões iniciais do professor (HOFFMANN, 2004, p. 89).

Há certa tendência do professor de estabelecer logo que percebido o nível de aprendizagem prévia da turma, o planejamento para o trabalho que será desempenhado no transcorrer do ano letivo. Esse planejamento efetivo realizado a partir das necessidades dos alunos nos remete a uma prática docente voltada para a mediação e a motivação do conhecimento.

O professor ao proceder a tomada de posição de mediador provoca a interação entre o educando e o conhecimento. Pois, "a atividade do professor numa perspectiva dialética implica basicamente: conhecer a realidade, ter clareza dos objetivos e traçar mediações significativas" (VASCONCELLOS, 2003, p. 153).

Toda a prática avaliativa da aprendizagem dá-se num ambiente de eternas descobertas, cabendo sempre o acompanhamento permanente por parte do docente. Isso nos leva a acreditar que a avaliação como instrumento de aprendizagens significativas não está voltada somente para a detecção dos conhecimentos prévios, realizada enquanto avaliação diagnóstica, pois, essa aprendizagem precisa ser regulada cotidianamente estando também intrinsecamente ligada a modalidade formativa da avaliação.

É importante considerar a dinamicidade da aprendizagem porque o fazer avaliativo não cessa. Perdura enquanto durar o processo ensino-aprendizagem. Ademais, no processo avaliativo verificar as experiências tanto do educando quanto educador é decisivo para a realização dos ajustes necessários ao referido processo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A concepção de avaliação é comumente relacionada a ideia de mensuração de mudanças do comportamento humano. Essa abordagem viabiliza o fortalecimento no aspecto quantitativo.

A avaliação do rendimento escolar tem como alvo a classificação do aluno. Necessita ser redirecionada, pois a competência ou incompetência do aluno não resulta apenas da escola ou do professor, e sim de todos aqueles que participam do contexto escolar e social do educando.

A avaliação deve contemplar aspectos qualitativos que são difíceis de serem mensurados, pois, envolvem objetivos subjetivos, postura, política, crenças e valores. Os instrumentos de avaliação são determinados pelas ideias e modelos da realidade em que o profissional atua (instituição). Serve como um meio de controle, feito através de atribuição de pontos ou notas, para que os alunos realizem as tarefas e tenham comportamentos esperados, no qual o professor e a instituição desejam.

Não se importam com o tipo de conhecimento que o aluno adquiriu, e sim, com o tipo de nota que o aluno obteve. A nota, portanto, passa a apresentar um objetivo diferente da representação do rendimento do aluno.

Numa avaliação os professores devem considerar o ambiente no qual o educando está inserido, pois não pode cobrar disciplina e bons cuidados de higiene de um aluno que desconhece esses princípios, devido não ter condições básicas, econômicas e família para orientá-lo. Porém isso, não significa que ele não possa aprender, pois se for estimulado será capaz de construir seu conhecimento.

Comprovadamente a família é uma instituição que influencia diretamente no desenvolvimento e no desempenho escolar do educando, pois se a família é desestruturada a criança se desestruturará, com isso apresentará fracasso escolar e consequentemente se excluirá da sociedade.

Os estudos sobre avaliação escolar nunca se esgotam, mas percebe-se a necessidade de que antes de qualquer mudança no processo avaliativo é necessário que haja uma mudança de postura de todos os envolvidos com a educação dos alunos e futuros educadores.

REFERÊNCIAS

BORUCHOVITCH, E. **A psicologia cognitiva e a metacognição**: novas perspectivas para o fracasso escolar brasileiro. Tecnologia Educacional, Rio de Janeiro, v. 22, n. 110/111, jan./abr. 1993.

BOURDIEU, Pierre e PASSERON, Jean Claude. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. 10 ed. Rio de Janeiro: Cosmos, 1995.

DEMO, Pedro. **Metodologias da avaliação**: de como ignorar, em vez de enfrentar problema. 2 ed. Campinas: Autores Associados, 2002.

FOUCAULT, Michael. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Petrópolis: Vozes, 1987.

FREITAS, L. C. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. Campinas: Papirus, 1995.

HOFFMAN, Jussara. **Avaliação, mito e desafio:** uma perspectiva construtivista. 19 ed. Porto Alegre: Mediação, 1996.

______. **Avaliação mediadora**: uma prática em construção da pré-escola à universidade. 22 ed. Porto Alegre: Mediação, 2004.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 10 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

MACIEL, D. M. **A avaliação no processo ensino-aprendizagem no ensino médio:** uma abordagem formativa sócio-cognitivista. Campinas: UNICAMP, 2003.

MORETTO, Vasco Pedro. **Prova**: um momento privilegiado de estudo, não um acerto de contas. 3 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

MOURA, Anna Regina Lanner de. **Algumas considerações sobre avaliação educacional**. São Paulo: IPPSP, 2004.

PERRENOUD, Philippe. Avaliação: **Da excelência à regulação das aprendizagens** (entre duas lógicas). Porto Alegre: ArtMed, 1999.

SACRISTÁN, J. G.; GOMEZ, A. I. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

SANT'ANNA, Flávia Maria [et al]. **Planejamento de ensino e avaliação**. Porto Alegre: Sacra de Luzaato, 1996.

VASCONCELOS, Celso dos. **Avaliação**: concepção dialética-libertadora do processo de avaliação escolar. São Paulo: Libertad, 1995.

______. **Avaliação da aprendizagem:** práticas de mudanças por uma práxis transformadora. 6 ed. São Paulo: Libertad, 2003.

ZABALA, Antônio. **A prática educativa**: como ensinar. 2 ed. Porto Alegre: ArtMed, 2001.